

## University of Groningen

### Het oog van de meester

Deinum, Jan Folkert; Uffen, Iris; van de Grift, Wim

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

#### *Document Version*

Final author's version (accepted by publisher, after peer review)

#### *Publication date:*

2018

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

#### *Citation for published version (APA):*

Deinum, J. F., Uffen, I., & van de Grift, W. (2018). *Het oog van de meester: Lesobservaties om de lespraktijk te verbeteren*. Rijksuniversiteit Groningen.

#### **Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

#### **Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit  
 groningen

# Het Oog van de Meester

Lesobservaties om de lespraktijk te verbeteren

Jan Folkert Deinum, Iris Uffen, Wim van de Grift

# Inhoudsopgave

<b>Inhoudsopgave</b>	<b>2</b>
<b>1 Samenvatting</b>	<b>4</b>
<b>2 Introductie</b>	<b>5</b>
<b>3 Inleiding en probleemstelling</b>	<b>6</b>
3.1 Inleiding	6
3.2 Theorieën over het zwak worden van scholen	6
3.3 Aanpak	8
<b>4 Onderzoeksopzet</b>	<b>9</b>
4.1 Methodologie	9
4.1.1 Deelname scholen	9
4.1.2 Observaties	9
4.1.3 Afname leerlingvragenlijst	10
4.1.4 Trainingen van observatoren	10
4.2 Observaties	11
4.3 Steekproef en respons	12
<b>5 Resultaten</b>	<b>14</b>
5.1 O-meting	14
5.2 Professionele ontwikkeling van docenten	14
5.3 Externe observatoren versus Peers	19
5.4 Knelpunten bij observaties door peers	19
5.5 Verdiepende interviews docenten	19
5.6 Resultaten leerlingevaluaties	20
<b>6 Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>21</b>
<b>Bijlage 1: exits</b>	<b>23</b>



# 1 Samenvatting

In 2014 is het project van Zwak naar Sterk (vZnS) begonnen om de pedagogisch didactische kwaliteit van docenten van scholen in het noorden die in het verleden door de onderwijsinspectie als (potentieel) zwak zijn aangemerkt te verbeteren om zo de leerresultaten te verhogen en het risico op een inspectieoordeel “zwak” te verkleinen. Daarnaast werd een beter allocatie- en doorstroombeleid van scholen beoogd. Onderzoek naar dat laatste is echter doorkruist door maatregelen met betrekking tot de CITO-eindtoets. Daardoor is een goede vergelijking van de instroom van leerlingen moeilijker geworden.

Het aantal (zeer) zwakke afdelingen voor voortgezet onderwijs zijn in Nederland in het algemeen en in het noorden in het bijzonder afgenomen. In 2010 was 21% van de scholen in Friesland en 23% van de scholen in Groningen (zeer) zwak. In 2018 zijn nog respectievelijk 4 en 3 afdelingen in deze provincies zwak wat vergelijkbaar is met het landelijk gemiddelde van zo’n 3%.

De basisvaardigheden van docenten op de deelnemende scholen waren aan het begin van dit project beter op orde dan de landelijke referentiegroep. Op geavanceerde vaardigheden, zoals activerende didactiek, aandacht voor leerstrategieën en differentiëren, scoorden docenten van de deelnemende scholen iets lager dan de landelijke referentiegroep.

Na de interventie, bestaande uit gerichte observaties en het geven van feedback op de gegeven lessen zijn zowel de basisvaardigheden als de geavanceerde vaardigheden van de deelnemende docenten verbeterd in de geobserveerde lessen. Na een aantal observaties en gerichte feedback neemt het aantal geobserveerde lessen dat voldoet aan de basisvaardigheden toe van 75% naar 92%. Zo’n 15-20% van de docenten laat een excellente les zien tijdens de observaties. We kunnen alleen uitspraken doen over geobserveerde lessen; of docenten die vaardigheden ook toepassen in niet geobserveerde lessen valt niet na te gaan.

Verdiepend onderzoek naar het leren van observaties door docenten laat zien dat de wijze waarop schoolleiding en observatoren omgaan met de observaties veel uit kan maken voor de ontwikkeling van docenten. Voor een positief effect van de observaties is een open, op leren gerichte cultuur nodig en feedback gericht op het verbeteren van vaardigheden die binnen het bereik liggen van de individuele docent. Observeren dat door docenten wordt ervaren als beoordelen of vergelijken met anderen werkt eerder belemmerend.

Alhoewel de observaties door externen op alle deelnemende scholen vrijwel allemaal volgens planning hebben plaatsgevonden, geldt dat niet voor de observaties door de (getrainde) collega’s van de eigen school. Scholen geven aan het moeilijk te vinden dit goed te organiseren. Belangrijkste redenen lijken te zijn de dominantie van het lesrooster en het feit dat observeren niet tot de dagelijkse bezigheden van docenten behoort; “het komt erbij”.

Conclusie is dat regelmatige gerichte observaties en het geven van feedback leiden tot betere pedagogisch didactische vaardigheden van docenten in geobserveerde lessen. Het oog van de meester doet er toe.

## 2 Introductie

In 2010 constateerde de onderwijsinspectie in haar jaarverslag dat scholen voor voortgezet onderwijs in het noorden naar verhouding vaker als zwak of zeer zwak werden aangemerkt dan in de rest van Nederland. Zo waren in 2010/2011 in Friesland 21% van de scholen voor voortgezet onderwijs (zeer) zwak en 23% in Groningen, waarbij Nederland gemiddeld 10% (zeer) zwakke scholen kende<sup>1</sup>. Er zijn meerdere theorieën die deze “achterstand” van Noordelijke scholen kunnen verklaren, maar een eenduidig antwoord is er niet.

Om het aantal zwakke scholen voor voortgezet onderwijs in het Noorden te verminderen en het onderwijs aldus te verbeteren is in juni 2013 een bijeenkomst georganiseerd voor schoolleiders en schoolbestuurders van zwakke scholen in het Noorden georganiseerd en is besproken hoe de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden. Daarbij is vooral ingezet op de kwaliteit van de docent. Geconcludeerd is dat die kwaliteit omhoog kon en moest en moet. Van een docent die onderwijs geeft van hogere kwaliteit mag een hogere onderwijsopbrengst worden verwacht wat uiteindelijk tot een verlaging van het aantal (zeer) zwakke scholen zou moeten leiden.

In september 2013 heeft opnieuw een bijeenkomst plaatsgevonden waar met de betrokken schoolleiders/schoolbestuurders is besproken hoe een verbeteringsproject eruit zou kunnen zien. Dit heeft geleid tot een projectvoorstel geschreven door de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Het projectvoorstel is ingediend bij het ministerie van OC&W en in november 2013 toegelicht en besproken met betrokken schoolleiders/schoolbestuurders. In december 2013 heeft het ministerie van OC&W een subsidie toegekend voor de uitvoering van het project.

In deze rapportage wordt verslag gedaan van de projectresultaten. Meer geavanceerde analyses zullen worden gepresenteerd in wetenschappelijke tijdschriften en op die manier ook aan wetenschappelijke peer-review worden onderworpen.

---

<sup>1</sup> Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010-2011*.  
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2012/04/17/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2010-2011-tekstversie/onderwijsverslag-2010-2011-printversie.pdf>

## 3 Inleiding en probleemstelling

### 3.1 Inleiding

Sinds 2017 gebruikt de Inspectie voor het Onderwijs een nieuw toetsingskader in het voortgezet onderwijs<sup>2</sup>. De verwijzingen in dit rapport naar (zeer) zwakke scholen heeft betrekking op de beoordeling zoals die plaatsvond voor 2017. Niettemin, zowel in de oude als de huidige situatie is er sprake van onvoldoende kwaliteit wanneer een school niet voldoet aan de wettelijke opdrachten voor het onderwijs. Belangrijke graadmeters daarbij zijn de resultaten op eindexamens, maar ook doubleercijfers en cijfers over op- en afstromen (bijvoorbeeld van HAVO naar VWO of van HAVO naar VMBO). In het begin van dit decennium constateerde de Inspectie voor het Onderwijs dat in Friesland en Groningen beduidend meer scholen (zeer) zwak presteerden op leerresultaten<sup>3</sup>. Daarbij had de Inspectie met name kritiek op de pedagogisch didactische kwaliteit van deze scholen. Zowel de schoolbesturen in het noorden als het ministerie van OCW wilden die situatie graag verbeteren. Dat roept allereerst de vraag op wat verklaringen kunnen zijn voor het hoge aantal (zeer) zwakke scholen.

### 3.2 Theorieën over het zwak worden van scholen

In de internationale onderzoeksliteratuur zijn vier, gedeeltelijk complementaire, oorzaken voor het zwak en zeer zwak worden van scholen te vinden<sup>4</sup>:

1. De *compensatiehypothese*: Het onvoldoende kunnen compenseren voor een instroom van relatief veel leerlingen met laagopgeleide ouders<sup>5</sup>. De compensatiehypothese treedt op bij scholen in gebieden met veel laagopgeleide ouders en stelt dat scholen ervoor compenseren dat veel instromende leerlingen achter liggen in hun ontwikkeling. Op deze scholen moeten eerst basale zaken (waaronder zorg voor een veilige, ordelijke en stimulerende omgeving, zorgen dat leerlingen op school komen) geregeld zijn voordat aan onderwijs gedacht kan worden. Het gevolg hiervan is dat leraren op scholen in sociaaleconomisch zwakke gebieden harder moeten werken voor het bereiken van hetzelfde resultaat als de leraren op scholen met een gemiddelde sociaaleconomische leerlingenspopulatie.
2. De *additiviteitshypothese*: De instroom van relatief veel zwakke leerlingen leidt tot cumulatieve effecten die met de gebruikelijke statistische procedures onvoldoende gecorrigeerd worden<sup>6</sup>. Volgens deze hypothese lopen scholen in sociaaleconomisch zwakke

---

<sup>2</sup> Inspectie voor het Onderwijs (2017). *ONDERZOEKSKADER 2017 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders/documenten/rapporten/2016/06/13/onderzoekskader-2017-voor-het-toezicht-op-het-voortgezet-onderwijs>

<sup>3</sup> Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010-2011*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2012/04/17/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2010-2011-tekstversie/onderwijsverslag-2010-2011-printversie.pdf>

<sup>4</sup> Van de Grift, W., & Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3) 255-273.

Van de Grift, W., & Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 12 (4) 383-403.

<sup>5</sup> Teddlie, C., Stringfield, S., & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. *The international handbook of school effectiveness research*, 160-185.

<sup>6</sup> Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. *The international handbook of school effectiveness research*, 134-159.

gebieden door segregatie en concentratie van zwak presterende leerlingen grotere risico's op lagere opbrengsten, zelfs als deze opbrengsten statistisch gecorrigeerd worden voor sociale en economische achtergronden van de ouders. Het gevolg hiervan is dat op deze scholen wordt ervaren dat de gebruikelijke correctie voor de sociale en economische achtergronden niet voldoende compenseert voor de taakverzwaring die leraren ondervinden.

3. De *contingentiethorie* gaat uit van ineffectief schoolbeleid waardoor een slechte fit ontstaat tussen problemen en oplossingen<sup>7</sup>. Scholen bedenken (nood)plannen om uit de problemen te raken. Er wordt bijvoorbeeld een hogere onderwijssoort gehandhaafd bij een teruglopende leerlingeninstroom. Andere voorbeelden zijn het op grote schaal werken vanuit een niet getoetst pedagogisch ideaal met personeel dat daar nog niet klaar voor is, of problemen in het leiderschap, of tweespalt in het lerarenteam over de te varen koers.
4. Theorie over ontoereikende *gelegenheid tot leren*: Leerlingen krijgen onvoldoende gelegenheid om zich adequaat op hun examen voor te bereiden<sup>8</sup>. Dat houdt in dat leerlingen onvoldoende gelegenheid krijgen te leren wat ze moeten leren door bijvoorbeeld een gebrekkig leerstofaanbod, te weinig leer- en instructietijd, zwak pedagogisch didactisch handelen of een onvoldoende stimulerend onderwijsleerklimaat. De leraren op deze scholen tonen onvoldoende kennis en vaardigheden over de vorderingen van hun leerlingen en gebruiken ontoereikende procedures om zwakke leerlingen adequaat te helpen.

De vier genoemde oorzaken liggen bij veel (zeer) zwakke scholen in het Noorden mogelijk in elkaars verlengde.

Voor de geldigheid van de compensatiehypothese voor scholen in het noorden van het land bestaan al jarenlang diverse aanwijzingen<sup>9</sup>. Naar de geldigheid van de additiviteitstheorie is helaas nog onvoldoende onderzoek gedaan dat tot eenduidige conclusies leidt.

De geldigheid van zowel de contingentietheorie als de theorie over gelegenheid tot leren wordt door diverse onderzoeken die in het basisonderwijs zijn uitgevoerd, onderstreept<sup>10</sup>. Inspectierapporten van (zeer) zwakke scholen voor voortgezet onderwijs in het Noorden in de jaren 2010-2012 laten wel aanwijzingen zien voor zowel de contingentietheorie als de theorie over gelegenheid tot leren. Schoolleidingen op deze scholen bleken bijvoorbeeld weinig zicht te hebben op opbrengsten en toetsing en troffen te weinig verbetermaatregelen volgens de inspectie. Ook was er op de (zeer) zwakke scholen veel minder zicht op de leervorderingen en veel minder zorg en begeleiding voor leerlingen die dat nodig hebben. Ten slotte voldeden de lessen van de leraren op (zeer) zwakke scholen veel minder vaak aan de basale eisen zoals een veilig klimaat, een taakgerichte werksfeer en duidelijke uitleg en toonden de leraren op deze scholen volgens de Inspectie van het Onderwijs minder vaak de meer complexere pedagogisch didactische vaardigheden zoals het aanbieden van voor leerlingen activerende werkvormen, het afstemmen van het didactisch handelen op verschillen tussen leerlingen en het aanbieden van een leerstofaanbod dat afstemming mogelijk maakt op onderwijs-behoefte van individuele leerlingen.

<sup>7</sup> Creemers, B., Scheerens, J., & Reynolds, D. (2000). 10 Theory Development in School Effectiveness Research. *The international handbook of school effectiveness research*, 283.

<sup>8</sup> Houtveen, T., van de Grift, W., Kuijpers, J., Boot, M., Groot, F., & Kooijman, H. (2007). Improving underperforming schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(4), 361-381.

<sup>9</sup> Zie bijvoorbeeld: Ruijven, E. C. M. (2004). *Onderwijseffectiviteit in Fryslân*. Fryske Akademy.

<sup>10</sup> Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.



### 3.3 Aanpak

Een grote instroom van leerlingen uit sociaaleconomisch zwakke milieus is voor scholen, als ze dat al zouden willen, moeilijk te beïnvloeden. Selectie van instromende leerlingen ligt niet voor de hand en is zelfs vaak onmogelijk. De hoofdvariabelen uit de compensatiehypothese en de additiviteitshypothese kunnen door een school daardoor niet worden beïnvloed.

De belangrijkste variabelen uit de contingentietheorie en de theorie over gelegenheid tot leren zijn bij juist wel beïnvloedbaar door scholen. Binnen dit project hebben we ons, in overleg met de participerende scholen, dan ook met name gericht op het verbeteren van vaardigheden van leraren vanuit het idee dat betere docentvaardigheden leiden tot betere leerresultaten bij leerlingen<sup>11</sup>. In dit onderzoeksproject willen we met name nagaan of gerichte observaties en het geven van feedback leiden tot verbetering van de pedagogisch didactische kwaliteit van docenten en of scholen op die wijze hun positie van (zeer) zwak kunnen verbeteren.

---

<sup>11</sup> Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

## 4 Onderzoeksopzet

### 4.1 Methodologie

#### 4.1.1 Deelname scholen

Eind 2013 en begin 2014 is met scholen in het Noorden die in het dan recente verleden, op dat moment of in de dan nabije toekomst te maken hadden gehad, hadden of mogelijk zouden krijgen met het predicaat zwak overlegd over deelname aan het project. De meeste van deze scholen, 15 in totaal (10 schoolbesturen), hebben besloten deel te nemen. Daarover zijn afspraken gemaakt begin 2014 tussen schoolbestuur en projectleiding. Met elk van de scholen is een overeenkomst afgesloten waarin de lerarenopleiding en de school elkaars wederzijdse verplichtingen hebben vastgelegd.

Elk van de deelnemende schoolleiders/bestuurders is in de projectjaren meerdere malen bezocht door de projectleider om wensen en verwachtingen wederzijds af te stemmen en resultaten van de school te presenteren en te bespreken.

Het totaal aantal docenten waarmee is gestart bedraagt 565. Oorspronkelijk was 750 docenten beoogd. Dat bleek niet haalbaar door het relatief beperkte aantal scholen binnen het project en omdat verscheidene deelnemende scholen ervoor hebben gekozen niet al hun docenten mee te laten doen, maar zich te richten op een aantal specifieke secties of door de keuze te laten aan docenten zelf. Opmerkelijk was het grote aantal docenten dat gedurende het project uitviel, o.a. door wisseling van baan (127 docenten, ruim 20%), langdurige ziekte, een niet lesgevende functie bij dezelfde of een andere school, weinig lesuren hebben (vaak samengaan met andere taken krijgen) enz. Een enkele docent haakte af wegens privacy argumenten; men wil niet dat gegevens over het eigen functioneren in een online tool worden opgeslagen. De doorstroom aan docenten is daarmee veel groter dan verwacht, zeker gelet op de beperkte doorgroeimogelijkheden in het noorden. Een overzicht van de uitval is weergegeven in de bijlage (zie pagina 23).

Daarnaast ontstond er her en der de nodige vertraging. Deels bijvoorbeeld door ziekte of zwangerschap van docenten waardoor observaties moeten worden uitgesteld. Maar deels ook door de organisatie binnen scholen zelf. Het blijkt voor scholen buitengewoon lastig de eigen interne observaties georganiseerd te krijgen.

De deelnemende scholen hebben een vergoeding gekregen voor de deelname van hun docenten.

#### 4.1.2 Observaties

Hoofddoel van het project was om elke deelnemende docent viermaal te observeren met na elke observatie een feedbackgesprek van omstreeks een uur. Twee van de observaties zouden door een expert van de Lerarenopleiding worden geobserveerd en besproken, de twee andere observaties door een getrainde ervaren collega.

Voor de observaties maken we gebruik van het ICALT instrument<sup>12</sup>. Het instrument bestaat uit 32 items waarmee gedragskenmerken worden beschreven van docenten. Van die gedragskenmerken is uit veelvuldig onderzoek naar effectief onderwijs bekend dat zij bijdragen tot een ho-

---

<sup>12</sup> Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, 49(2), 127-152.

ger leerresultaat.<sup>13</sup> Het instrument bestaat uit zes domeinen (tussen haakjes een voorbeeld-item):

1. Veilig en stimulerend leerklimaat (*De leraar zorgt voor een ontspannen sfeer*)
2. Efficiënte lesorganisatie (*De leraar zorgt voor een doelmatig klassenmanagement*)
3. Duidelijke en gestructureerde instructie (*De leraar geeft feedback aan de leerlingen*)
4. Intensieve en activerende les (*De leraar hanteert werkvormen die leerlingen activeren*)
5. Leerstrategieën aanleren (*De leraar leert leerlingen oplossingen te checken*)
6. Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen (*De leraar biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd*)

Een belangrijk kenmerk van het observatie-instrument is dat er “makkelijke” en “moeilijke” docentvaardigheden zijn. Het instrument veronderstelt, en onderzoek laat dat ook zien, dat elke docent die vaardigheden in een min of meer vergelijkbare volgorde ontwikkelt. Om te kunnen differentiëren (afstemmen op verschillen) bijvoorbeeld moet een docent eerst in staat zijn een veilig en stimulerend leerklimaat te bewerkstelligen, moet een efficiënte lesorganisatie op orde zijn en moet een docent in staat zijn om een klas duidelijke en gestructureerde instructie te geven. We zien dat het leren van die vaardigheden zeker een aantal jaren kost. Beginnende docenten laten overwegend wel de basisvaardigheden (veilig en stimulerend leerklimaat, efficiënte lesorganisatie, duidelijke en gestructureerde instructie) zien, maar het ontwikkelen van geavanceerde vaardigheden (intensieve en activerende les, het aanleren van leerstrategieën, afstemmen op verschillen) kost een aantal jaren. Een school zal derhalve altijd een gedifferentieerd beeld laten zien van de vaardigheden van docenten en excellente lessen zullen hooguit gegeven kunnen worden door een beperkter deel van de (ervaren) docenten.

Niet in elke les zal het mogelijk zijn om alle kenmerken van effectief docentgedrag te laten zien. Een docent kan overwegingen hebben om in een bepaalde les even geen differentiatie toe te passen of er kunnen externe verstoringen zijn. Het is ook goed mogelijk dat een docent in de ene klas wel alle kenmerken van effectief leraarsgedrag kan laten zien, maar dat dat in een andere klas niet lukt omdat er bijvoorbeeld “lastiger” leerlingen in die klas zitten.

#### 4.1.3 Afname leerlingvragenlijst

De leerlingvragenlijst heeft vergelijkbare items als het observatieinstrument, maar de formulering is uiteraard aangepast aan leerlingen. Het idee is dat leerlingen een docent veel vaker zien in verschillende contexten en op die manier een redelijk breed beeld hebben van het functioneren van de docent. Dat beeld kan deels anders zijn dan wat een getrainde observant waarneemt in één les. De leerlingvragenlijst biedt daarmee extra input voor het gesprek dat een observant heeft na de lesobservatie met de deelnemende docent.

#### 4.1.4 Trainingen van observatoren

Binnen het project zijn twee typen observatoren onderscheiden: experts van de lerarenopleiding en schoolcoaches. Schoolcoaches zijn ervaren docenten van een deelnemende school die getraind zijn om zelf observaties te doen bij collega docenten. De opzet was dat een schoolcoach doet voor het project twee observaties per deelnemende docent zou doen met een tijdsverschil van een jaar. Scholen kozen er in het algemeen voor een groter aantal docenten te trainen dan

<sup>13</sup> Hattie, J. A. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. Abingdon: Routledge.

strikt nodig, om op die manier brede expertise te ontwikkelen binnen de school op het gebied van gestructureerde lesobservaties en begeleiden van docenten.

In 2014 zijn trainingen ontwikkeld voor de schoolcoaches. De trainingen bestonden uit twee dagdelen met elk een eigen doel:

- › Observatietraining: De schoolcoaches leren objectief observeren aan de hand van het ICALT-instrument
- › Begeleiding in de Klas training: De schoolcoaches leren hun collega te adviseren op basis van de lesobservaties die plaats gaan vinden.

Beide trainingen duren een dagdeel en zijn veelal op middagen op de school zelf uitgevoerd in 2014 en waar nodig en gewenst nogmaals aangeboden in 2015 en 2016. Scholen konden aanvullende trainingen vragen indien de school een grotere groep docenten wil opleiden tot schoolcoach. Voor de trainingen zijn video's van lessen gemaakt om die in de training met de groep te kunnen bekijken en volgens het observatieinstrument te scoren. Er zijn 101 school coaches getraind. In 2015 en in 2016 zijn op enkele scholen aanvullende trainingen gegeven omdat bijvoorbeeld getrainde coaches uitvielen (andere baan, ziekte) en omdat scholen graag wilden dat meer docenten getraind werden in het observeren.

Opvallend is dat nogal wat scholen intervisie bijeenkomsten organiseren voor hun school coaches zodat dezen met elkaar kunnen bespreken hoe zij hun collega's kunnen begeleiden op grond van hun bevindingen tijdens de observaties. In 2016 hebben we een bijeenkomst georganiseerd voor de school coaches van alle deelnemende scholen om expertise en ervaring te delen. Naast de schoolcoaches zijn ook de experts van de lerarenopleiding getraind in het doen van lesobservaties. Zij hebben dezelfde trainingen gevolgd als de schoolcoaches. Met deze groep zijn gedurende het project halfjaarlijkse intervisiebijeenkomsten georganiseerd om van elkaar te leren hoe de geobserveerde docenten zo goed mogelijk begeleid kunnen worden in hun professionele ontwikkeling en om te checken of de kwaliteit van observaties nog steeds overeenkomt.

## 4.2 Observaties

Elke school heeft een expert van de lerarenopleiding als contactpersoon vanuit de lerarenopleiding en elke school heeft een eigen contactpersoon aangewezen. Ten aanzien van de oorspronkelijke planning is een wijziging van de opzet nodig gebleken. Oorspronkelijk zou in het najaar van 2014 en in het najaar van 2015 lesobservaties plaatsvinden door een vakdidacticus/onderwijskundige van de lerarenopleiding, gevolgd door lesobservaties door de schoolcoaches in het voorjaar van 2015 en 2016. Dat blijkt echter voor de lerarenopleiding logistiek niet haalbaar.

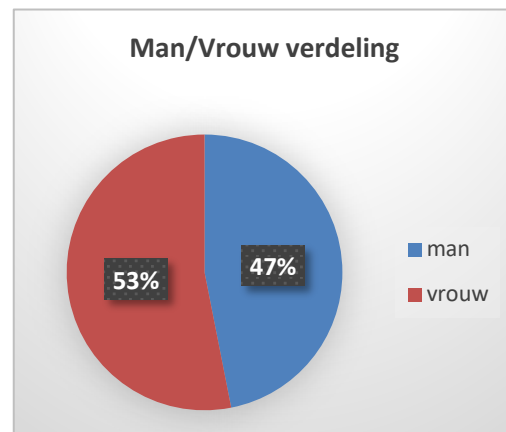
Na overleg met de betrokken scholen is gekozen voor een gewijzigde opzet. Per school zou een expert van de lerarenopleiding de helft van de docenten in het najaar van 2014 observeren en de andere helft in voorjaar van 2015. Scholen zouden dan in 2014 de tweede helft docenten al in najaar van 2014 observeren. Die gekozen oplossing bleek echter bij lange na niet haalbaar. Scholen hebben de grootste moeite hun eigen observaties te organiseren. Daardoor zit er soms een jaar tussen de eerste en tweede observatie. Lang niet alle scholen zijn erin geslaagd alle observaties te organiseren.

De ervaringen met de observaties zijn overwegend positief. Docenten blijken het over het algemeen op prijs te stellen met een deskundige van de lerarenopleiding dan wel met een ervaren collega inhoudelijk te praten over het vakmanschap van het docent zijn aan de hand van een

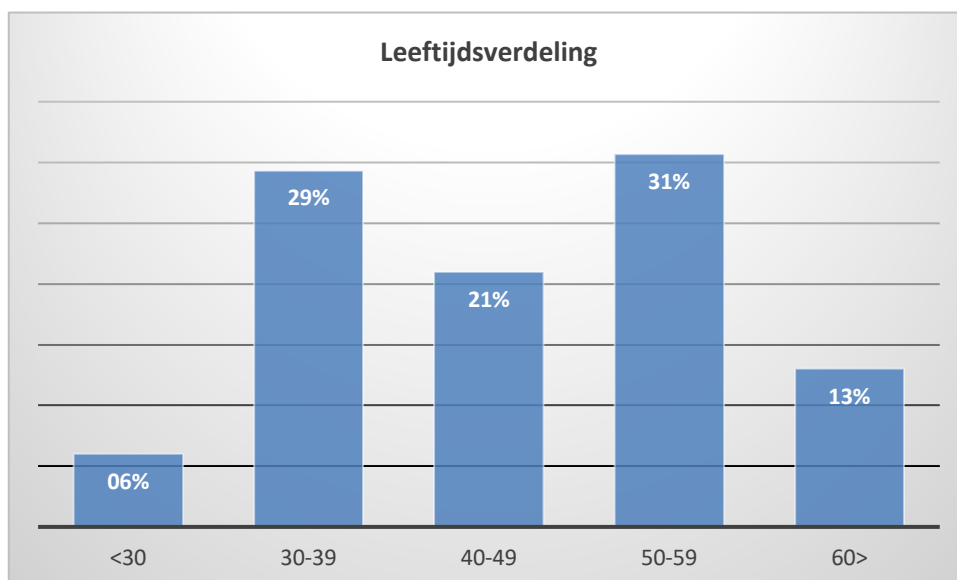
wetenschappelijk gefundeerd observatie-instrument. Wel zijn er veel praktische problemen ten aanzien van de uitvoering; vaak kunnen observaties niet doorgaan door bijvoorbeeld ziekte van de betrokken docent, plotselinge wijzingen in het lesrooster en dergelijke.

#### 4.3 Steekproef en respons

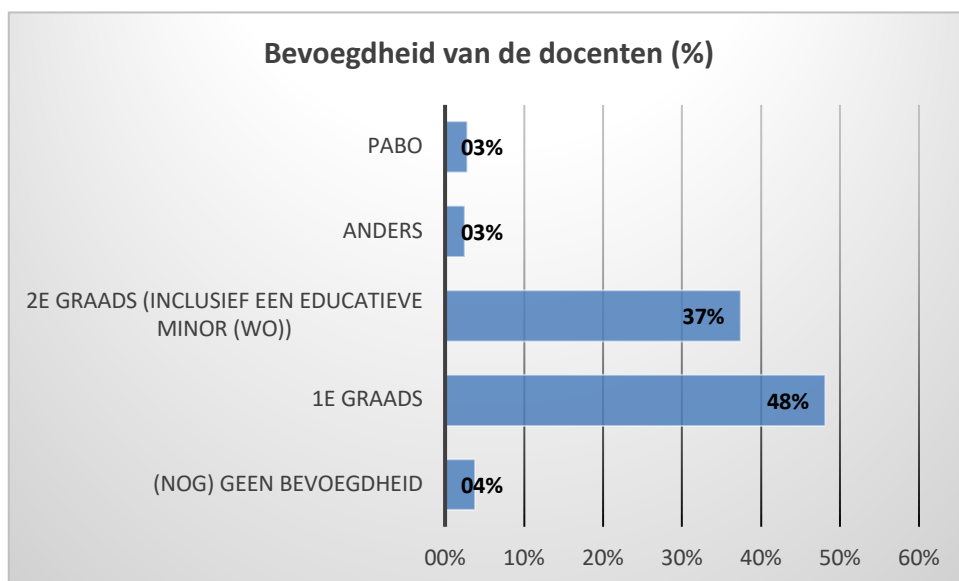
In deze paragraaf gaan we in op de samenstelling van de steekproef van docenten waarbij observaties zijn gedaan. We beginnen met de man/vrouw verdeling (zie figuur hiernaast). De verdeling is min of meer gelijk (47% man, 53% vrouw).



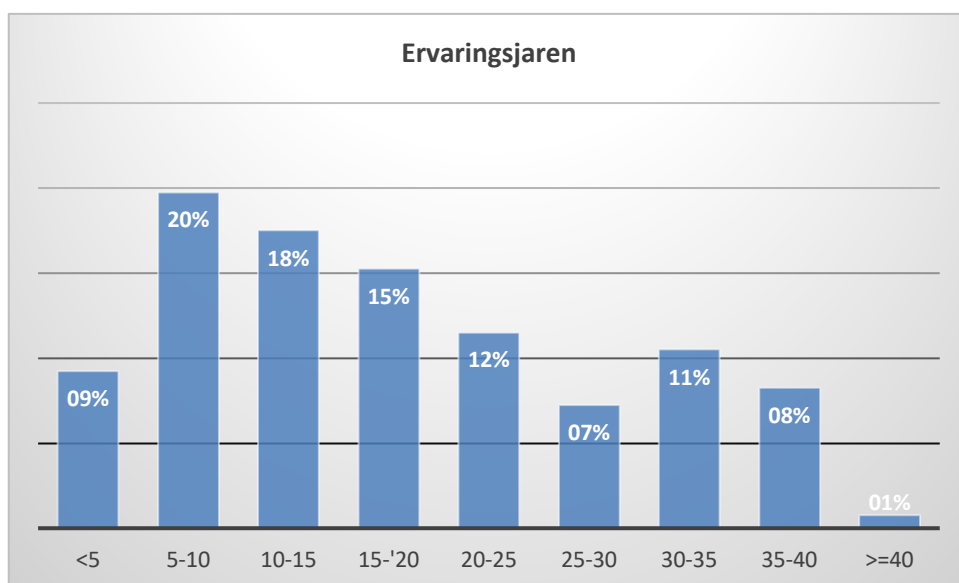
De verdeling van leeftijdsgroepen van de deelnemende docenten is weergegeven in de figuur hieronder. De categorie jonger dan 30 is relatief klein. Dat is deels te verklaren uit het feit dat leraren pas na hun twintigste beginnen, maar ook uit het feit dat docenten die net zijn begonnen met lesgeven (inductiefase) buiten dit onderzoek zijn gehouden en deelnemen aan onderzoek naar de effecten van inductie. De groep docenten 30-39 en 50-59 zijn iets groter dan de groep 40-49; dit is vermoedelijk toe te schrijven aan toeval. De groep 60+ is logischerwijs kleiner wegens pensionering halverwege de leeftijdscategorie.



In de volgende figuur is de verdeling van bevoegdheden weergegeven. Bijna 4% van de deelnemende docenten heeft (nog) geen bevoegdheid. Een klein deel van de docenten (bijna 3%) heeft een PABO-bevoegdheid; deze groep docenten geeft met name les in VMBO BB/KB.



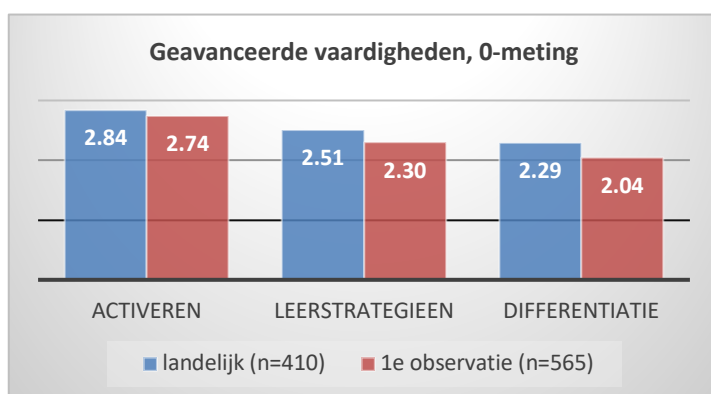
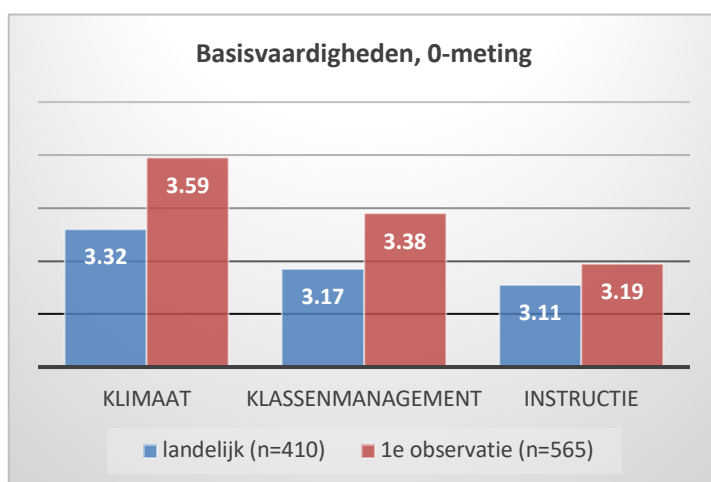
De figuur hieronder laat de jaren ervaring zien van de deelnemende docenten.



## 5 Resultaten

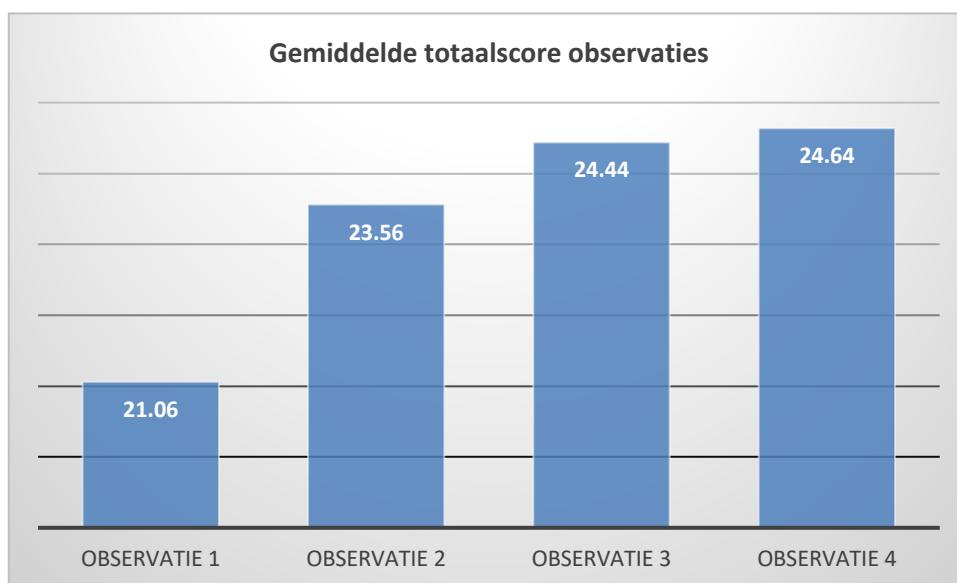
### 5.1 o-meting

De o-meting betreft de eerste observatie van de respondenten in het onderzoek. Deze groep is vergeleken met een landelijke referentiegroep. De resultaten laten een interessant verschil zien. Op de basisvaardigheden, zoals het scheppen van een goed pedagogisch klimaat, goed klassenmanagement en het geven van adequate instructie, scoren de respondenten in dit onderzoek hoger dan de landelijke referentiegroep. Op de geavanceerde vaardigheden daarentegen (activeren van leerlingen, leerstrategieën, differentiatie) scoren de respondenten gemiddeld lager dan de landelijke referentiegroep. Dit komt overeen met bevindingen van de onderwijsinspectie in het begin van dit decennium dat met name geavanceerde vaardigheden van docenten op scholen in het noorden onvoldoende zichtbaar worden in de les.



### 5.2 Professionele ontwikkeling van docenten

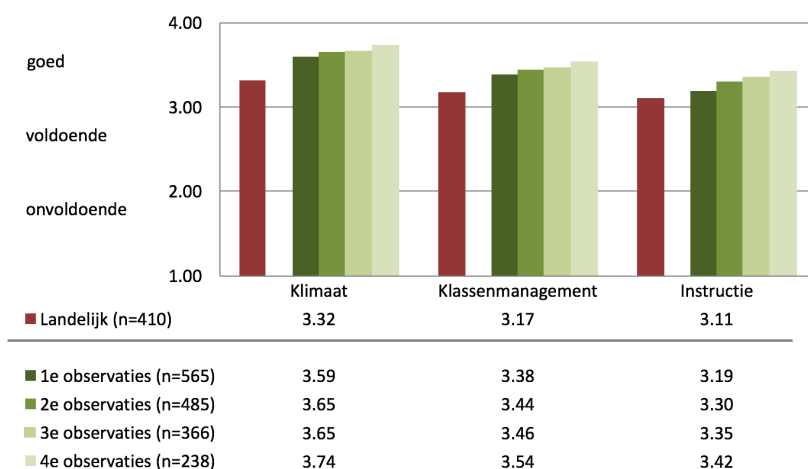
Het ICALT-instrument kent 32 items waarvan er 31 zijn meegenomen in de analyses in dit hoofdstuk; voor de gemiddelde totaalscore rekenen we met 0 en 1 als een item niet of wel wordt waargenomen. De maximale score waar een docent op kan uitkomen is dan 31. Wat een voldoende score is, is een arbitraire beslissing. In het onderzoek gaan we ervan uit dat een score van 17 mag worden gezien als een minimumscore voor een voldoende les; de basisvaardigheden zijn dan overwegend op orde. In onderstaande figuur zijn de gemiddelde totaalscores per observatieronde weergegeven.



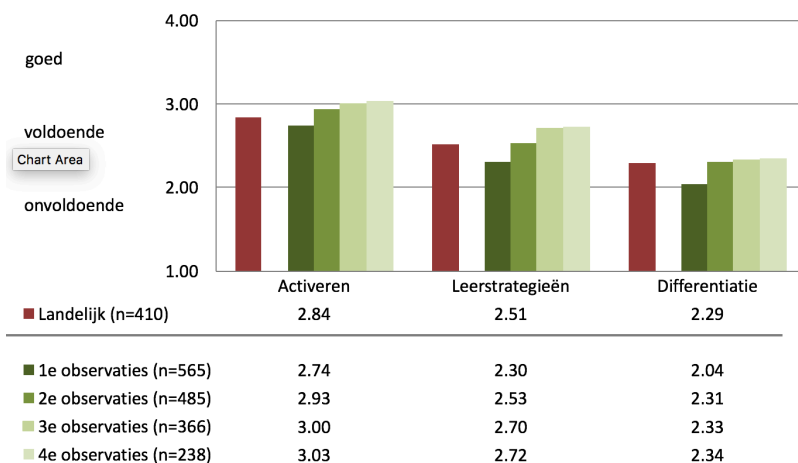
De gemiddelde score op de observaties tijdens de eerste observatieronde is 21,06. Tijdens de tweede observatie is de score 2,50 punten hoger. Bij de derde en vierde observatie neemt de score nog wel toe, maar wel een stuk minder dan tussen de eerste en tweede observatie.

In de volgende zijn domeinscores weergegeven op de basisvaardigheden; hierbij is gebruik gemaakt van de volledige score van 1-4 per item (1 = overwegend zwak; 2 = meer zwak dan sterk; 3 = meer sterk dan zwak; 4 = overwegend sterk). De domeinen zijn een veilig leerklimaat, goed klassenmanagement en heldere instructie. De figuur laat zien dat de scores op alle drie domeinen hoger zijn dan de landelijke referentiegroep vanaf de eerste observatie. Tevens laat de grafiek zien dat de domeinscores bij elke observatie iets toenemen.



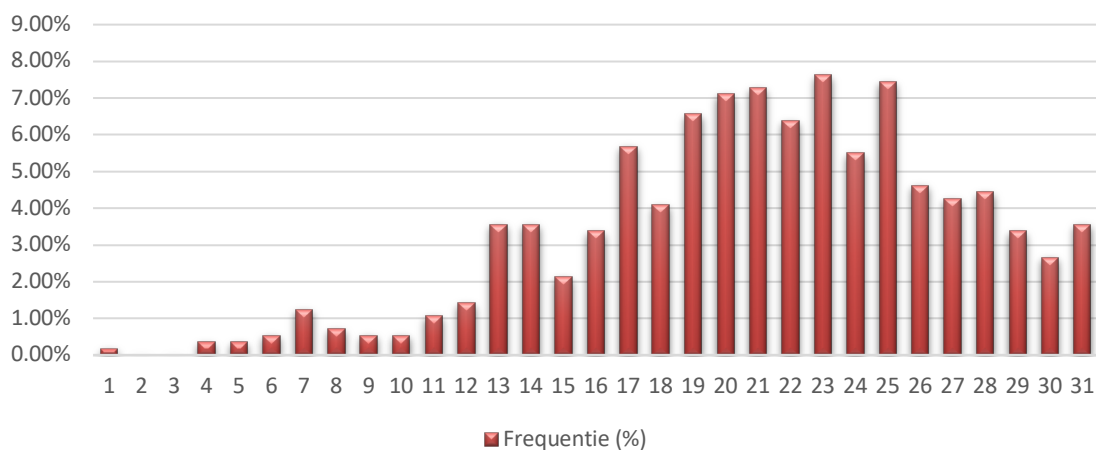


In de volgende figuur zijn de domeinscores van de geavanceerde vaardigheden weergegeven. Zoals eerder vermeld zijn de domeinscores van deze vaardigheden in de eerste observatieronde lager dan de landelijke referentiegroep. Tijdens de tweede observatieronde zijn de scores nagenoeg gelijk aan de landelijke referentiegroep en in de derde en vierde observatieronde zijn de scores voor Activerende Didactiek en Leerstrategieën iets hoger dan de landelijke referentiegroep. Opmerkelijk is dat de scores tussen de derde en vierde observatieronde nauwelijks van elkaar verschillen.

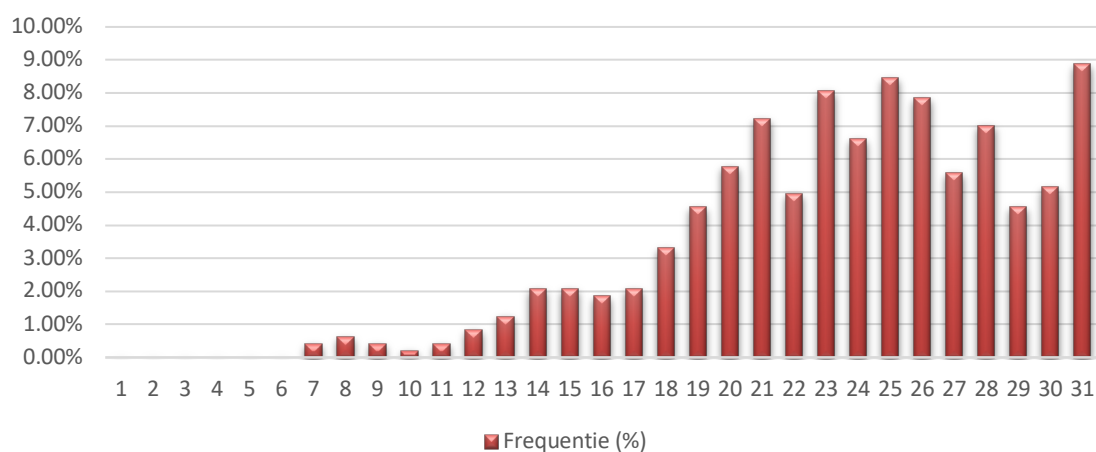


Een andere manier van presenteren van de resultaten is door de frequenties van de totaalscores van docenten weer te geven (zie volgende pagina). De eerste grafiek laat bijvoorbeeld zien dat 3,6% van de docenten tijdens de eerste observatie alle 31 items in voldoende mate laten zien en dat 4,1% van de docenten tijdens de eerste observaties 18 items in voldoende mate laten zien. In de vierde grafiek zien we dat 10,5% van de docenten alle 31 items in voldoende mate laat zien. De vier grafieken laten goed zien hoe de groep docenten zich als geheel ontwikkelt. Alhoewel het aantal respondenten afneemt gedurende de vier observaties, heeft dat geen effect op de resultaten. Ook als we de alleen de groep nemen die vier observaties heeft meegemaakt zien we vergelijkbare resultaten. Het is dus niet zo dat bijvoorbeeld alleen de “goede” leraren overblijven.

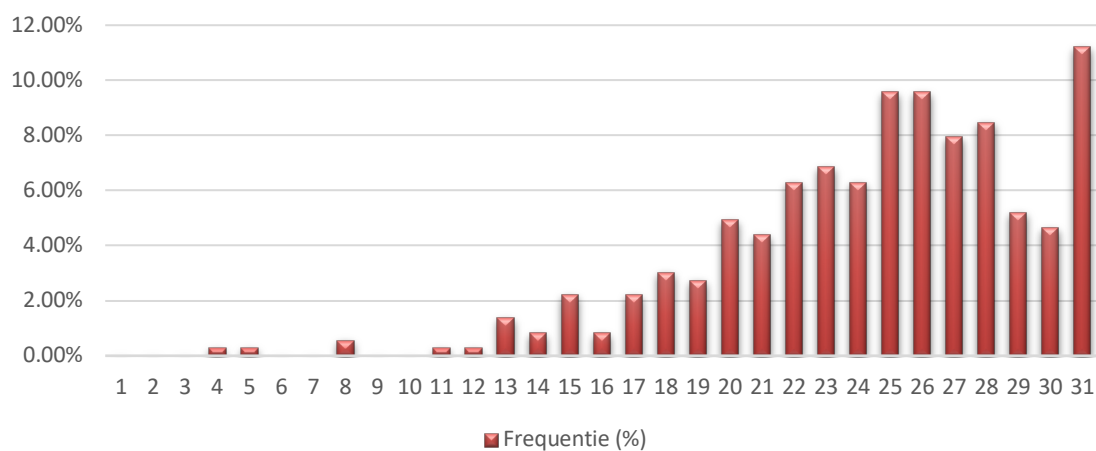
**Totaalscore observatie 1**

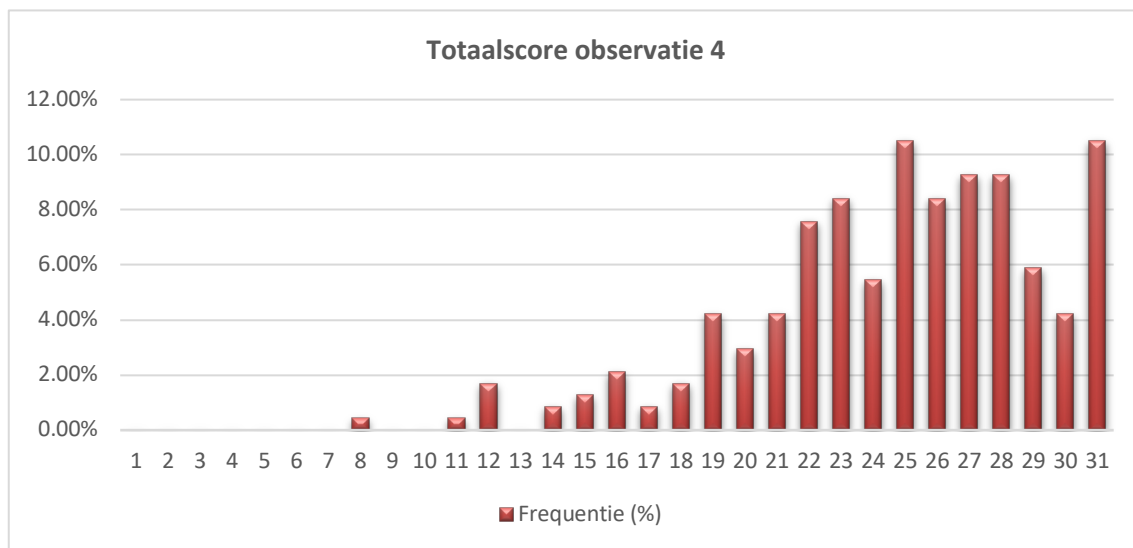


**Totaalscore observatie 2**



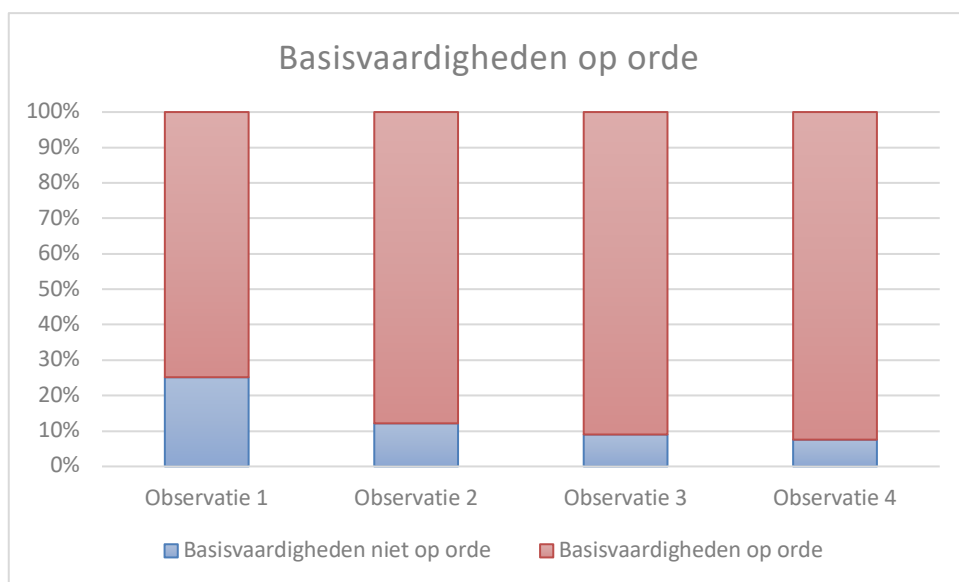
**Totaalscore observatie 3**





De grafieken laten gedurende de verschillende observaties een verschuiving naar rechts zien; steeds meer participerende docenten slagen erin lessen te laten zien die voldoen aan kenmerken van effectieve instructie; er is sprake van groei in het laten zien van pedagogisch didactische vaardigheden in de les. Zo'n 20% van de docenten laat zelfs op ten minste 29 van de 31 items een voldoende score zien, waarmee ze excellente lessen weten te geven.

Daartegenover staan docenten die de basisvaardigheden niet laten zien tijdens de lesobservaties. In de volgende figuur is dit nader weergegeven; de grens ligt daarbij op meer dan 17 items "basisvaardigheden op orde" en tot 17 items basisvaardigheden niet op orde.



De grafiek laat zien dat het aantal docenten dat de basisvaardigheden tijdens geobserveerde lessen op orde heeft toeneemt van 75% naar ruim 92%. Dat betekent ook dat in een aantal lessen de basisvaardigheden niet op orde zijn. In hoeverre een docent er in slaagt om alle gedragingen van effectief leraargedrag te laten zien hangt deels ook af van de context. Een docent kan er bijvoorbeeld in een "makkelijke" klas wel in slagen om die gedragingen te laten zien, maar laat in

een “moeilijke” klas niet alle vormen van effectief leraargedrag zien. Ook de situatie van het moment kan uitmaken; een klas die om externe redenen onrustig is en verstoringen van buiten kunnen ertoe leiden dat een docent er minder goed in slaagt om effectief leraargedrag te laten zien. Dat geeft ook aan waarom een docent niet op basis van slechts één observatie *beoordeeld* kan worden<sup>14</sup>. Wel kan op basis van een lesobservatie feedback worden gegeven en kunnen uitspraken gedaan over gemiddelden van observaties over meerdere docenten.

Niettemin, wanneer de basisvaardigheden niet op orde zijn is er reden tot zorg; voor een klas betekent het een situatie die onvoldoende tot leren leidt en voor een docent leidt het, vermoedelijk, tot een stressvolle situatie met op termijn risico op beroepsuitval.

### 5.3 Externe observatoren versus Peers

In het onderzoek zijn docenten geobserveerd door externe observatoren (lerarenopleiders) en door collega-docenten (peers) uit de eigen school. Zowel de externe observatoren als de collega's zijn getraind volgens dezelfde methodiek van het observeren om onderlinge uitwisselbaarheid zoveel mogelijk te kunnen garanderen. In de onderzoeksliteratuur wordt wel verondersteld dat peers wellicht wat positiever en minder kritisch zouden kijken naar een les dan een externe observator. Ons onderzoek bevestigt dat beeld min of meer. Op de domeinen klasklimaat, klas-senmanagement en instructie (basisvaardigheden) geven peers gemiddeld licht hogere scores dan externe observatoren. Bij de geavanceerde vaardigheden zien we dat verschil niet<sup>15</sup>.

### 5.4 Knelpunten bij observaties door peers

Een belangrijk knelpunt bij de observaties door peers is de organisatie van de observaties. Gedurende het project bleek het voor veel scholen lastig om die organisatie rond te krijgen. Terwijl de externe observatoren vrijwel alle docenten twee keer hebben kunnen observeren zoals was beoogd, is dat door de peers veelal niet gelukt.

De belemmeringen rondom de organisatie van observaties door peers zijn besproken met de schoolleiding van de scholen in het project. Argumenten die worden benoemd zijn de “hermetische” roostering, de vele parttimers, de duizend-uren norm (er mag niks uitvallen) en dat het voor de taak door observatoren voelt als “iets dat erbij komt”. Scholen kennen geen systematisch inzet van observaties en krijgen de organisatie niet goed rond.

### 5.5 Verdiepende interviews docenten

In aanvulling op het onderzoek is met een aantal docenten een verdiepend interview gehouden om na te kunnen gaan wat de effecten zijn van de observaties op het eigen leerproces en docenten het geobserveerd worden en het krijgen van feedback op het eigen handelen in de les beleven<sup>16</sup>. De interviews laten zien dat het nogal wat uitmaakt hoe de observaties in de school worden behandeld door de schoolleiding en de wijze waarop een observator feedback geeft. Docenten zijn positiever als zowel schoolleiding als observator de nadruk leggen op de eigen individuele ontwikkeling van de docent en de docent de ruimte krijgt om zich in eigen tempo te kunnen richten op het ontwikkelen van vaardigheden die binnen het eigen bereik liggen (zone van de naaste ontwikkeling). Een cultuur van beoordelen en onderling vergelijken wordt door docenten

<sup>14</sup> Zie ook: van der Lans, R. (2016). Eén lesbezoek onvoldoende. *Didactief*, 46(10), 46-47

<sup>15</sup> Uffen, I., van de Grift, W., Deinum, J., & van der Lans, R. (2017). Are internal and external observers equally suitable to perform classroom observations?. Paper presented at ECER 2017 (European Conference on Educational Research), Copenhagen, Denmark.

<sup>16</sup> Hu, Y., Deinum, J., & van Veen, K. (2017). What influences teacher learning during systematic classroom observation and post-observation discussion? The perceptions and experiences of PD coaches. Paper presented at ECER 2017 (European Conference on Educational Research), Copenhagen, Denmark.

eerder als belemmerend ervaren. Docenten geven aan dat het lang niet altijd mogelijk is om alle vaardigheden in een les te laten zien. Een goede les, waarin alle vaardigheden aan bod komen, vergt de nodige voorbereiding en docenten geven aan dat ze door werkdruk vaak niet aan die gedegen voorbereiding toekomen. Passend onderwijs, waardoor meer leerlingen die extra aandacht behoeven in de klas zitten, wordt door docenten expliciet genoemd als een factor die ertoe leidt dat zij het gevoel hebben meer aandacht te moeten schenken aan een veilig en stimulerend leerklimaat waardoor er juist minder aandacht mogelijk zou zijn voor differentiëren.

### **5.6 Resultaten leerlingevaluaties**

Naast observaties zijn elk jaar ook leerlingen gevraagd om voor de deelnemende docenten vragenlijsten in te vullen; de items zijn vergelijkbaar met de items uit het ICALT-observatie-instrument. Nadere analyse van de vragenlijsten laat zien dat er veel ruis in de data zit; veel vragenlijsten lijken niet serieus ingevuld door leerlingen. Scholen rapporteren dat leerlingen “moe” waren van het invullen van vragenlijsten. Sommige leerlingen (klassen) moesten voor drie tot vier docenten vragenlijsten invullen per afname en het is mogelijk dat dat het serieus invullen van de vragenlijsten in de weg heeft gestaan. De data is vooralsnog onvoldoende betrouwbaar om over te kunnen rapporteren.

## 6 Conclusies en aanbevelingen

Belangrijkste doel van het project van Zwak naar Sterk (vZnS) was om de pedagogisch didactische kwaliteit van docenten van scholen in het noorden die in het verleden door de onderwijsinspectie als (potentieel) zwak zijn aangemerkt te verbeteren om zo de leerresultaten te verhogen en het risico op een inspectieoordeel “zwak” te verkleinen. Daarnaast werd een beter allocatie- en doorstroombeleid van scholen beoogd. Zoals aangegeven is dat laatste doorkruist door maatregelen rondom de CITO-eindtoets, waardoor schooloverstijgende analyses van allocatie- en doorstroombeleid niet meer goed mogelijk is.

Het aantal (zeer) zwakke afdelingen voor voortgezet onderwijs zijn in Nederland als geheel en ook in het Noorden afgenomen. In 2010 was 21% van de scholen in Friesland en 23% van de scholen in Groningen (zeer) zwak. In 2018 zijn nog respectievelijk 4 en 3 afdelingen in deze provincies zwak wat vergelijkbaar is met het landelijk gemiddelde van zo’n 3%. Gedurende de afgelopen jaren zijn er verscheidene initiatieven ontplooid om de kwaliteit van onderwijs in het noorden te verbeteren. Het is niet goed doenlijk om een oorzakelijk verband te leggen tussen de verschillende afzonderlijke initiatieven en de huidige kwaliteit van het (voortgezet onderwijs in het noorden. Niettemin, in de huidige situatie zijn de scholen in het noorden gemiddeld op vergelijkbaar niveau als in de rest van Nederland. Daarmee is de zorgelijke situatie van begin van dit decennium niet meer aan de orde.

De basisvaardigheden van docenten op de deelnemende scholen waren aan het begin van dit project beter op orde dan de landelijke referentiegroep. Op geavanceerde vaardigheden, zoals activerende didactiek, aandacht voor leerstrategieën en differentiëren, scoorden docenten van de deelnemende scholen iets lager dan de landelijke referentiegroep.

Na de interventie, bestaande uit gerichte observaties en het geven van feedback op de gegeven lessen zijn zowel de basisvaardigheden als de geavanceerde vaardigheden van de deelnemende docenten verbeterd in de geobserveerde lessen. Na een aantal observaties en gerichte feedback neemt het aantal geobserveerde lessen dat voldoet aan de basisvaardigheden toe van 75% naar 92%. Zo’n 15-20% van de docenten laat een excellente les zien tijdens de observaties. We kunnen alleen uitspraken doen over geobserveerde lessen; of docenten die vaardigheden ook toepassen in niet geobserveerde lessen valt niet na te gaan.

De observaties in het onderzoek laten zien dat de kwaliteit van het pedagogisch didactisch handelen van docenten niet een statisch gegeven is. Docenten ontwikkelen deze activiteiten gedurende een langere tijd. De frequentieverdeling van totaalscores laat een soort doorsnee zien van een gemiddelde school. Er zijn docenten met weinig en veel ervaring, docenten die al alle vaardigheden hebben en docenten die net zijn begonnen. Dat vergt een personeels- en scholingsbeleid dat is toegesneden op de persoonlijke ontwikkeling en kwaliteiten van een individuele docent. Een docent die net van de lerarenopleiding zal overwegend andere leerbehoeften hebben dan een ervaren docent die alle vaardigheden voor een effectieve les al onder de knie heeft. Regelmatige observaties (bijvoorbeeld elk half jaar), mits gericht op ontwikkeling van docenten in

plaats van beoordelen, kunnen een belangrijk middel zijn om docenten adequaat te ondersteunen in de ontwikkeling van hun persoonlijk didactische vaardigheden.

Verdiepend onderzoek naar het leren van observaties door docenten geeft indicaties dat de wijze waarop schoolleiding en observatoren omgaan met de observaties veel uit kan maken voor de ontwikkeling van docenten. Een open, op leren gerichte cultuur en feedback gericht op het verbeteren van vaardigheden die binnen het bereik liggen van de individuele docent lijken daarbij belangrijke voorwaarden. Observeren dat door docenten wordt ervaren als beoordelen of vergelijken met anderen lijkt eerder belemmerend te werken. Aanbevolen wordt om observaties dan ook niet door leidinggevenden te laten doen (die worden veelal een beoordelende rol toegedicht door docenten), maar door ervaren collega's of observatoren van buiten die zich puur richten op de professionele ontwikkeling en het geven van feedback passend bij de mogelijkheden van de geobserveerde docent en geen betrokkenheid hebben bij de beoordeling van de docent.

Alhoewel de observaties door externe observatoren op alle deelnemende scholen vrijwel allemaal volgens planning hebben plaatsgevonden, geldt dat niet voor de observaties door de (getrainde) collega's van de eigen school. Scholen geven aan het moeilijk te vinden dit goed te organiseren. Belangrijkste redenen lijken te zijn de dat het lesrooster weinig flexibiliteit toelaat om docenten bij elkaar te kunnen laten kijken en het feit dat observeren niet tot de dagelijkse bezigheden van docenten behoort; "het komt erbij". Een mogelijke oplossing is dat binnen een school een aantal (senior) docenten dagdelen in het rooster toegewezen krijgen om bij hun collega's lesobservaties uit te voeren en feedback te geven gericht op het verbeteren van de pedagogisch didactische kwaliteit. Een alternatief is om externe observatoren in te huren; dat vergemakkelijkt wellicht de roostering en het onderzoek laat zien dat die overwegend ook wat kritischer kijken dan collega-docenten uit de eigen school.

Observeren alleen is echter niet voldoende. Het onderzoek laat zien dat veel docenten fantasistisch les kunnen geven. Maar om dat blijvend te kunnen doen is meer nodig. Gedacht kan worden aan meer gerichte continue positieve aandacht van leidinggevenden op het onderwijsproces, regelmatige positief kritische feedback op de eigen lespraktijk, en docentprofessionalisering op maat, passend bij de eigen ontwikkeling. Het onderzoek laat zien dat docenten zich kunnen ontwikkelen op het gebied van pedagogisch didactische vaardigheden en dat het gericht en geregeld observeren en het geven van feedback gericht op de individuele mogelijkheden van docenten daarbij een belangrijke rol kunnen spelen. Het Oog van de Meester doet er toe.

## Bijlage 1: exits

Aantal exits per school en redenen voor exit.

School	Reden voor exit						Totaal
	onbekend	Ziek / over-belast	Andere werkgever	Overig	Pensioen	Gestopt	
1	5	0	1	0	0	0	6
2	2	1	12	3	4	2	24
3	12	3	3	0	0	4	22
4	0	0	12	0	0	0	12
5	1	2	4	1	1	2	11
6	0	0	3	0	0	0	3
7	4	0	6	0	0	0	10
8	1	1	3	0	0	1	6
9	14	1	9	1	1	1	27
10	0	2	16	0	5	4	27
11	1	2	2	0	1	1	7
12	0	1	21	0	0	0	22
13	6	0	17	0	0	12	35
14	3	3	7	0	1	3	17
15	2	1	11	0	3	6	23
Totaal	51	17	127	5	16	36	252